

Distribuição social e autoeficácia acadêmica em estudantes universitários

Social distribution and academic self-efficacy among university students

Distribución social y autoeficacia académica en estudiantes universitarios

Matheus Macena¹, Daiane Nunes¹, André Faro¹

¹ Universidade Federal de Sergipe, Mestre pelo Programa de Pós-graduação em Psicologia da Universidade Federal de Sergipe, PPGPSI/UFS, São Cristóvão, Sergipe, Brasil.

RESUMO

A autoeficácia é um mecanismo regulador do comportamento humano, referindo-se à crença nas próprias habilidades para alcançar metas acadêmicas e enfrentar desafios adaptativos. Este estudo investigou a distribuição social da autoeficácia acadêmica e seus fatores associados em universitários. Para tanto, a amostra constituiu-se de 189 estudantes, majoritariamente mulheres (62,0%), com média de idade de 22 anos. Os resultados revelaram que 53% dos participantes apresentaram níveis de autoeficácia acadêmica acima da média. Três fatores principais impactaram os níveis de autoeficácia: cor de pele, satisfação com a vida e autoavaliação acadêmica. Os participantes de cor de pele preta tiveram quase três vezes mais chance de pertencerem ao grupo com níveis de autoeficácia abaixo da média. Identificou-se que estudantes com níveis moderado e alto de satisfação com a vida demonstraram chances mais elevadas de compor o grupo com níveis de autoeficácia acima da média, assim como indivíduos com desempenho acadêmico moderado e alto tiveram maior chance de estar no grupo de autoeficácia acadêmica acima da média, quando comparados ao grupo com baixo desempenho. Entende-se que esses achados possam ser utilizados como parâmetro de comparação em futuras investigações que identifiquem fatores que influenciam os níveis de autoeficácia desse grupo.

Palavras-chave: Autoeficácia. Estudantes. Sucesso acadêmico.

ABSTRACT

Self-efficacy is a regulatory mechanism of human behavior, referring to the belief in one's abilities to achieve academic goals and face adaptive challenges. This study investigated the social distribution of academic self-efficacy and its associated factors among university students. The sample consisted of 189 university students, mostly women (62.0%), with a mean age of 22 years. Results revealed that 53.0% of participants showed above average levels of academic self-efficacy. Three main factors impacted self-efficacy levels: race/ethnicity, life satisfaction, and academic self-assessment. Black-skinned participants were almost three times more likely to belong to the below-average self-efficacy group. Students with moderate and high levels of life satisfaction showed higher chances of being in the above-average self-efficacy group. Similarly, individuals with moderate and high academic performance were more likely to be in the above-average academic self-efficacy group compared to those with low performance. Finally, these findings can be used as a comparison parameter in future investigations identifying factors that influence self-efficacy levels in this group.

Keywords: Self-Efficacy. Students. academic success.

Correspondência:

Matheus Macena.

E-mail: macenamt@academico.ufs.br



RESUMEN

La autoeficacia es un mecanismo regulador del comportamiento humano, refiriéndose a la creencia en las propias habilidades para alcanzar metas académicas y enfrentar desafíos adaptativos. Este estudio investigó la distribución social de la autoeficacia académica y sus factores asociados en estudiantes universitarios. La muestra consistió en 189 estudiantes universitarios, mayoritariamente mujeres (62,0%), con una edad media de 22 años. Los resultados revelaron que el 53,0% de los participantes presentaron niveles de autoeficacia académica por encima del promedio. Tres factores principales impactaron los niveles de autoeficacia: color de piel, satisfacción con la vida y autoevaluación académica. Los participantes de piel negra tuvieron casi tres veces más probabilidades de pertenecer al grupo con niveles de autoeficacia por debajo del promedio. Los estudiantes con niveles moderados y altos de satisfacción con la vida mostraron mayores probabilidades de componer el grupo con autoeficacia por encima del promedio. Asimismo, los individuos con rendimiento académico moderado y alto tuvieron mayor probabilidad de estar en el grupo de autoeficacia académica por encima del promedio, en comparación con el grupo de bajo rendimiento. Finalmente, se entiende que estos hallazgos pueden utilizarse como parámetro de comparación en futuras investigaciones que identifiquen factores que influyen en los niveles de autoeficacia de este grupo.

Palabras clave: Autoeficacia. Estudiantes. Éxito Académico.

Destaques de impacto clínico

- Esta pesquisa demonstra que a autoeficácia acadêmica é desigualmente distribuída, sendo predita pela cor de pele, pela satisfação com a vida e pela autoavaliação do desempenho acadêmico
- Notavelmente, estudantes de cor de pele preta apresentaram quase três vezes mais chances de ter baixa autoeficácia, sinalizando uma vulnerabilidade específica
- Esses achados representam alvos clínicos diretos para a terapia cognitivo-comportamental (TCC), guiando intervenções que visem ao fortalecimento de crenças de competência e à promoção do bem-estar em grupos de risco

Os indivíduos se deparam com uma infinidade de desafios adaptativos ao longo da vida e, embora algumas evidências apontem para resultados desfavoráveis ao bem-estar psicológico, muitos conseguem lidar com tais demandas e apresentar indicadores positivos de saúde mental (Lopez et al., 2021; Yoo & Ryff, 2019). Entender como essas pessoas se adaptam a diferentes situações desafiadoras à saúde tem sido um dos principais problemas de pesquisa da psicologia da saúde. Na tentativa de responder a tal questionamento, diferentes modelos teóricos buscaram compreender como as crenças de competência pessoal, incluindo as crenças de autoeficácia, explicam a capacidade de adaptação e de ajustamento psicológico (Nunes & Faro, 2019).

A autoeficácia é um construto amplamente estudado na psicologia e refere-se à crença do indivíduo em sua capacidade de alcançar determinados resultados (Bandura, 1977, 1997; Howell & Hickman, 2022). No contexto acadêmico, tem sido associada a desempenho acadêmico (Honicke & Broadbent, 2016; Schunk & Pajares, 2002), engajamento estudantil (Lange & Kayser, 2023) e estratégias de autorregulação da aprendizagem (Mega et al., 2014). Entretanto, há crescente interesse sobre os fatores individuais e contextuais que podem influenciar a autoeficácia acadêmica, como variáveis sociodemográficas e psicológicas. A literatura sugere que essas crenças não se desenvolvem de maneira homogênea na

população universitária e podem ser moduladas por aspectos como *status* socioeconômico, suporte social e percepção de barreiras institucionais (Adams, 2020; Assari, 2016; Peguero & Shaffer, 2015).

As crenças de autoeficácia resultam de um processo cognitivo em que o indivíduo recorre a fontes de informação para avaliar sua competência pessoal. As quatro principais fontes são as experiências pessoais, as experiências vicárias, a persuasão verbal e os estados emocionais e fisiológicos (Bandura, 1997; Maddux & Keliman, 2016; Schunk & Usher, 2019). As experiências pessoais são a fonte mais confiável para indicar a crença na capacidade individual, seguida pela experiência vicária. Observar desempenhos bem-sucedidos de outros indivíduos pode aumentar as crenças de autoeficácia do observador em situações semelhantes. A persuasão verbal consiste nos *feedbacks* sociais avaliativos recebidos como forma de convencimento sobre as competências individuais. Assim, um indivíduo tem sua autoeficácia impactada mediante informações avaliativas sobre suas habilidades recebidas de terceiros.

Ainda que experiências vicárias e fontes de persuasão possam aumentar os níveis de autoeficácia, diferenças individuais têm influência no processo de reforço dessas crenças. Estados emocionais e psicológicos também afetam as expectativas de autoeficácia (Schunk & DiBenedetto, 2021;

Schunk & Usher, 2019). Por exemplo, níveis de ansiedade podem interferir na percepção de autoeficácia, sendo menores índices de sintomatologia ansiosa responsáveis por uma maior percepção de sucesso (Macena & Faro, 2023).

Apesar do volume crescente de estudos sobre autoeficácia acadêmica, ainda há lacunas quanto à compreensão dos fatores que influenciam sua distribuição social em universitários. A literatura indica que a autoeficácia pode variar conforme características individuais e contextuais, mas há divergências sobre o impacto de variáveis como cor de pele, suporte social e percepção de desempenho acadêmico na formação dessas crenças (Adams, 2020; Assari, 2016; Peguero & Shaffer, 2015). Além disso, estudos empíricos que investiguem simultaneamente múltiplas variáveis preditoras de autoeficácia acadêmica são escassos, o que limita a compreensão dos mecanismos que sustentam essa relação (Schunk & Pajares, 2002).

Dessa forma, o presente estudo busca contribuir para essa discussão ao analisar a distribuição social da autoeficácia acadêmica a partir de um modelo que incorpora variáveis sociodemográficas, ampliando o entendimento sobre os fatores que podem facilitar ou restringir a construção dessas crenças no contexto universitário. Modelos de regressão logística já foram utilizados em pesquisas que examinaram a influência de fatores sociodemográficos sobre crenças de autoeficácia em contextos acadêmicos, demonstrando sua aplicabilidade para esse tipo de análise (Sio Jyh Lih & Ismail, 2019; Liu et al., 2023). Além disso, pesquisas sugerem que a autoeficácia acadêmica pode ser significativamente impactada por variáveis categóricas, como cor de pele e suporte institucional, justificando o uso desse modelo para avaliar a probabilidade de estudantes apresentarem maiores níveis dessa crença com base em suas características individuais e contextuais (Assari, 2016; Peguero & Shaffer, 2015).

A literatura demonstra que fatores individuais e sociais podem impactar a autoeficácia acadêmica. A cor de pele, por exemplo, tem sido investigada como um aspecto relevante, uma vez que estudantes negros frequentemente enfrentam desafios adicionais no ambiente acadêmico, como discriminação estrutural e menor acesso a suporte institucional, o que pode impactar negativamente suas crenças de competência (Assari, 2016; Ouch & Moradi, 2019). Contudo, há evidências de que esses efeitos podem ser mediados por variáveis como suporte social e resiliência psicológica, tornando essa relação mais complexa do que inicialmente pressuposto (Caprara et al., 2022).

Além disso, a satisfação com a vida tem sido apontada como um preditor positivo da autoeficácia acadêmica, sugerindo que estudantes que relatam maior bem-estar subjetivo apresentam crenças mais robustas sobre sua capacidade de alcançar sucesso acadêmico (Burger & Samuel, 2017; Kim & Song, 2021). No entanto, essa relação pode não ser universal, uma vez que fatores como pressão acadêmica e expectativas

institucionais podem influenciar essa dinâmica (Hayat et al., 2020).

Outro aspecto relevante é a autoavaliação do desempenho acadêmico, que se relaciona diretamente à autoeficácia acadêmica, uma vez que estudantes que percebem seu próprio rendimento como satisfatório tendem a demonstrar maior crença em suas habilidades acadêmicas (Bania & Oritz-Bance, 2023; Schunk & Pajares, 2002). Entretanto, essa relação pode ser afetada por vieses cognitivos, como a superestimação da própria capacidade, que pode levar a um descompasso entre autoeficácia e desempenho real (Mega et al., 2014).

Assim, as crenças de autoeficácia são descritas quanto a sua extensão ou campo da efetividade, sendo específicas a uma tarefa, domínio ou descritas de modo geral (Schunk & DiBenedetto, 2021). Existem divergências quanto à possibilidade de generalização dessas crenças em função do contexto, pois ainda que estabelecidas crenças de autoeficácia em uma determinada tarefa, a possibilidade de generalização seria apenas para atividades semelhantes (Bandura, 1986).

A autoeficácia em domínios específicos refere-se às crenças do indivíduo sobre sua capacidade de controlar o comportamento em demandas de contextos específicos e independentes, como competência para realizar um teste (autoeficácia de teste) ou desempenhar com sucesso o papel de pais (autoeficácia parental). As crenças específicas podem ser generalizadas a situações semelhantes e reforçar crenças gerais, ao passo que acreditar na capacidade de controlar demandas ambientais (autoeficácia geral) influencia na percepção individual para executar tarefas em variados domínios e contextos (Grether et al., 2018; Schutte & Malouff, 2016).

As crenças de autoeficácia social, emocional e acadêmica representam as diferentes possibilidades sobre a competência individual em domínios específicos. A primeira reflete a crença sobre a própria competência para situações sociais, como interações e conversas (Anderson & Betz, 2001). A crença de autoeficácia parental refere-se às crenças sobre a capacidade de gerenciar práticas parentais com sucesso (Remondi et al., 2024; Jiramanee et al., 2022). A crença de autoeficácia de professores é definida como o julgamento da capacidade de alcançar os desfechos desejados quanto ao engajamento e ao aprendizado estudantis, mesmo entre aqueles que são mais desmotivados (Skaalvik & Skaalvik, 2007). Essa crença é associada positivamente com ajustamento acadêmico de estudantes, comportamento e práticas discentes relacionadas à qualidade em sala de aula. Relaciona-se, ainda, ao bem-estar psicológico do professor, à satisfação e ao comprometimento com o trabalho, sendo negativamente associada a fatores relacionados ao *burnout* (Zee & Koomen, 2016).

A autoeficácia acadêmica consiste na crença sobre a capacidade de ter sucesso acadêmico ao atingir metas educacionais (Hayat et al., 2020; Yokoyama, 2019). Relaciona-se

positivamente com o desempenho em áreas específicas, como matemática (Ugwuanyi et al., 2020; Yang et al., 2024), medeia a busca por conhecimento e a capacidade de resolver problemas dos estudantes (Zhang et al., 2018), o desempenho acadêmico (Code et al., 2021) e prediz a satisfação acadêmica (Santos et al., 2019). Estudantes confiantes na própria capacidade de organizar, executar e regular a solução de problemas ou o desempenho em tarefas desse contexto demonstram níveis elevados de autoeficácia (Macakova & Wood, 2022).

Esses indivíduos interpretam os problemas acadêmicos como desafios que devem ser superados, e não como ameaças, definindo metas para superá-los. Uma percepção positiva sobre sua competência para gerenciar demandas desse ambiente aumenta o comprometimento com os objetivos acadêmicos traçados. Diante de situações consideradas ameaçadoras, estudantes com níveis elevados de autoeficácia direcionam melhor seus recursos cognitivos no enfrentamento dos desafios.

Isto é, seus esforços são orientados para o diagnóstico e a solução do problema, proporcionando um *feedback* para melhorar o desempenho, em vez de focar em um autodiagnóstico negativo que rebaixaria as expectativas do que pode ser alcançado. Além disso, auxiliam na interpretação das falhas como resultado de esforço ou conhecimento insuficiente, e não uma deficiência ou inaptidão, aumentando o esforço diante de obstáculos para atingir as metas determinadas (Bandura, 1993, 2011; Howell & Hickman, 2022). Portanto, vê-se que crenças de autoeficácia acadêmica exercem um importante papel na regulação de comportamentos, sendo um componente relevante ao enfrentamento dos desafios adaptativos impostos por esse ambiente.

As variáveis cognitivas pessoais, como a autoeficácia, interagem com outras variáveis pessoais e ambientais (Bandura, 1986, 2011). Nesse contexto, há evidências de que o estresse acadêmico é negativamente relacionado à autoeficácia acadêmica, além de ter seu efeito mediado pelo gênero com um efeito mais forte para mulheres (Ye et al., 2018).

Diferentes estudos sugerem que a autoeficácia acadêmica pode variar entre grupos sociodemográficos específicos. Por exemplo, Assari (2016) identificou que estudantes negros apresentavam níveis mais baixos de autoeficácia geral, o que pode estar relacionado a desigualdades socioeconômicas e experiências de discriminação percebida (Peguero & Shaffer, 2015). Outras pesquisas apontam que a autoeficácia acadêmica também é influenciada por fatores como suporte social e ambiente institucional (Liu et al., 2023), além do impacto do estresse acadêmico, que se manifesta de maneira distinta conforme o gênero (Ye et al., 2018). No entanto, a literatura ainda apresenta resultados ambíguos sobre a magnitude e os mecanismos dessas diferenças, indicando a necessidade de mais investigações sobre a influência de variáveis sociodemográficas na autoeficácia acadêmica de universitários. Há, além disso, inconsistência quanto aos

efeitos da idade nos índices de autoeficácia (Caprara et al., 2020, 2022).

Diante disso, a presente pesquisa objetivou avaliar a distribuição social da autoeficácia acadêmica em universitários, considerando variáveis sociodemográficas e psicossociais que, segundo a literatura, podem estar associadas a essa crença. A distribuição social refere-se à forma como determinados fenômenos psicológicos se manifestam de maneira desigual em diferentes segmentos da população, sendo influenciada por fatores como *status* socioeconômico, raça, gênero e acesso a recursos institucionais (GBD 2019 Mental Disorders Collaborators, 2022).

No contexto acadêmico, a distribuição social da autoeficácia acadêmica reflete disparidades no desenvolvimento dessa crença, indicando que determinados grupos podem apresentar maior ou menor percepção de competência em função de desigualdades estruturais (Assari, 2016; Peguero & Shaffer, 2015). O gênero, por exemplo, tem sido identificado como um moderador da relação entre estresse acadêmico e autoeficácia, com efeitos mais pronunciados para mulheres (Ye et al., 2018).

A idade também pode influenciar essa relação, embora os resultados sejam inconsistentes (Caprara et al., 2020, 2022). Além disso, fatores culturais e sociais relacionados à orientação sexual podem impactar a percepção de autoeficácia, uma vez que o estresse de minoria afeta o bem-estar psicológico e acadêmico (Ouch & Moradi, 2019).

A escolha das variáveis religião e religiosidade se baseia em estudos que indicam que essas dimensões podem atuar como fatores protetivos contra o estresse acadêmico e aumentar a percepção de autoeficácia por meio do suporte social e da estrutura cognitiva que oferecem (Kim & Song, 2021). Por fim, a satisfação com a vida e a autoavaliação do desempenho acadêmico foram incorporadas ao modelo devido à sua relação direta com a autoeficácia, como demonstrado por pesquisas anteriores (Burger & Samuel, 2017; Santos et al., 2019).

MÉTODO

PARTICIPANTES

A amostra foi composta por 189 universitários, com média de idade de 22,1 anos ($DP = 6,2$; *Mínimo* [*Mín.*] = 18 e *Máximo* [*Máx.*] = 55), sendo a maioria do gênero feminino ($n = 117$; 62%) e heterossexual ($n = 130$; 68,8%). A cor de pele parda foi predominante ($n = 98$; 52%), seguida pelas cores de pele branca ($n = 51$; 27%) e preta ($n = 40$; 21%). A maior parte da amostra informou ter alguma religião ($n = 116$; 61,4%), com religiosidade média de 5,0 ($DP = 2,92$; *Mín.* = 0 e *Máx.* = 10). A média de satisfação com a vida foi de 6,5 ($DP = 2,08$; *Mín.* = 0 e *Máx.* = 10) e de autoavaliação de desempenho acadêmico de 6,6 ($DP = 1,64$; *Mín.* = 0 e *Máx.* = 10). A maioria dos

participantes relatou não consumir bebida alcoólica ($n = 104$; 55%). O delineamento da pesquisa foi do tipo não probabilístico, com amostragem por conveniência em salas de aula de turmas de graduação do *campus* de São Cristóvão da Universidade Federal de Sergipe.

INSTRUMENTOS

Utilizou-se um questionário sociodemográfico contendo informações como idade (em anos), gênero (feminino ou masculino), orientação sexual (heterossexual, homossexual, bissexual, pansexual ou outra opção), religião (não ou sim) e religiosidade (de 0 a 10), nível de satisfação com a vida (de 0 a 10), autoavaliação do desempenho acadêmico (de 0 a 10) e consumo de bebidas alcoólicas (não ou sim).

Utilizou-se a Escala de Autoeficácia na Formação Superior, construída e validada por Polydoro e Guerreiro-Casanova (2010), para avaliar as crenças de estudantes em suas capacidades frente a tarefas da graduação. O instrumento é composto por 34 itens que mensuram cinco dimensões do construto: 1) autoeficácia acadêmica (capacidade de aprender e aplicar conhecimento); 2) autoeficácia na regulação da formação (capacidade de autorregular as ações); 3) autoeficácia na interação social (capacidade de relacionamento com colegas e professores); 4) Autoeficácia em ações proativas (capacidade de aproveitar e promover oportunidades de formação); e 5) autoeficácia na gestão acadêmica (capacidade de envolver-se e cumprir prazos). Os itens estão dispostos em uma escala tipo Likert de dez pontos, sendo (1) para pouco e (10) para muito. Quanto maior a pontuação, maior o nível de autoeficácia acadêmica do participante. A consistência interna da escala foi de 0,94, variando entre 0,80 (fatores 4 e 5) e 0,88 (fator 1) nas dimensões. Neste estudo, o alfa de Cronbach foi de 0,96 na escala geral, e variando de 0,86 (fatores 4 e 5) a 0,93 (fator 1) entre as dimensões.

ASPECTOS ÉTICOS E PROCEDIMENTOS

Este estudo foi submetido e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Universidade Federal de Sergipe (CAAE: 15589919.7.0000.5546), tendo sido obtida, inicialmente, a autorização da instituição para a coleta de dados em suas dependências. Os participantes foram abordados em grupos, em salas de aula, após prévia permissão dos professores responsáveis pelas turmas. A princípio, foram explicitados os objetivos e os aspectos éticos do estudo. Os participantes maiores de 18 anos que aceitaram participar da pesquisa foram convidados a assinar um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, a fim de esclarecer o caráter confidencial de suas respostas e obter permissão para o uso científico das informações coletadas. O tempo médio de aplicação dos instrumentos foi de 25 minutos.

ANÁLISE DE DADOS

Os dados foram analisados por meio do *Statistical Package for the Social Sciences* ([SPSS], versão 25). Inicialmente, foram conduzidas estatísticas exploratórias, com substituição de dados faltosos e extremos (< 1% da amostra total) pela média. Em seguida, realizaram-se análises descritivas, incluindo frequência percentual, média e desvios padrão.

Para avaliação dos preditores da autoeficácia acadêmica, conduziu-se análise de regressão logística binomial. O nível de autoeficácia (abaixo ou acima da média) foi inserido como variável dependente (VD). As informações sociodemográficas gênero (masculino ou feminino), idade (até 20 anos ou acima de 20 anos), orientação sexual (heterossexual ou não heterossexual), cor de pele (branca, preta ou parda), religião (não ou sim), religiosidade (até 5 pontos ou acima de 5 pontos), satisfação com a vida (baixa, moderada ou alta), desempenho acadêmico (baixo, moderado ou alto) e consumo de bebida alcoólica (não ou sim) foram inseridas como variáveis independentes (VI). Utilizou-se o método *backward LR*, que dispensa a realização das análises bivariadas para tomada de decisão quanto à inserção das variáveis no modelo, já que o método controla a covariância espúria ao longo dos blocos de análise (Field, 2020).

RESULTADOS E DISCUSSÃO

AUTOEFICÁCIA ACADÊMICA

Para avaliação da distribuição social da autoeficácia acadêmica, obteve-se, inicialmente, a média do escore total na amostra ($M = 232,1$; $DP = 52,48$; $Mín. = 83,0$; $Máx. = 336,0$). O escore médio no fator “acadêmico” foi de 63,4 ($DP = 14,81$; $Mín. = 23,0$; $Máx. = 89,0$); no fator “regulação da formação” foi de 46,4 ($DP = 12,74$; $Mín. = 8,0$; $Máx. = 69,0$); no fator “interação social” foi de 42,3 ($DP = 14,02$; $Mín. = 8,0$; $Máx. = 70,0$); no fator “ações proativas” foi de 50,5 ($DP = 12,95$; $Mín. = 12,0$; $Máx. = 70,0$); por fim, no fator “gestão acadêmica” foi de 29,3 ($DP = 7,15$; $Mín. = 7,0$; $Máx. = 40,0$). Posteriormente, dicotomizou-se a variável autoeficácia acadêmica nos grupos “abaixo da média” ($n = 89$; 47%) e “acima da média” ($n = 100$; 53%). No grupo abaixo da média, o escore médio total foi de 188,0 ($DP = 39,11$; $Mín. = 83,0$; $Máx. = 232,0$). Por sua vez, o grupo acima da média obteve escore médio total de 271,4 ($DP = 23,50$; $Mín. = 235,0$; $Máx. = 336,0$).

REGRESSÃO LOGÍSTICA BINOMIAL

O modelo obtido apresentou indicadores satisfatórios ($\Delta-2LL = 2,381$; $Omnibus\ test = 63,800$ [$p < 0,001$]; $Nagelkerke\ R = 0,382$ [38% de variância explicada]; Hosmer e Lemeshow $X^2 =$

3,838 [$p = 0,871$]) e foi capaz de prever corretamente em 74,1% dos casos. Mantiveram-se no modelo final as variáveis cor de pele, satisfação com a vida e autoavaliação de desempenho acadêmico. As demais variáveis foram excluídas por não apresentarem significância estatística ($p < 0,05$).

Observou-se que os participantes que declararam ter a cor de pele preta apresentaram quase três vezes mais chances de terem nível de autoeficácia acadêmica abaixo da média ($OR = 2,7$; $IC\ 95\% = 1,0 - 7,6$; $p = 0,049$), comparados ao grupo que se declarou branco. Os estudantes que obtiveram níveis moderado e alto de satisfação com a vida demonstraram chances mais elevadas de compor o grupo com índice de autoeficácia acadêmica acima da média, com OR de 4,3 ($IC\ 95\% = 1,8 - 10,3$; $p < 0,001$) e 11,8 ($IC\ 95\% = 4,5 - 31,3$; $p < 0,001$), respectivamente. Por fim, verificou-se que os indivíduos que autoavaliaram seu desempenho acadêmico em níveis moderado ($OR = 2,7$; $IC\ 95\% = 1,0 - 7,0$; $p < 0,001$) e alto ($OR = 8,8$; $IC\ 95\% = 3,0 - 26,3$; $p < 0,001$) tiveram mais chances de estar no grupo com nível de autoeficácia acadêmica acima da média, comparativamente ao grupo com baixo desempenho. A Tabela 1 apresenta a síntese dos resultados da regressão logística binomial.

O presente estudo objetivou analisar os fatores sociodemográficos associados à probabilidade de universitários apresentarem níveis elevados de autoeficácia acadêmica, utilizando um modelo de regressão logística binomial. Viu-se que a cor de pele, a satisfação com a vida e a autoavaliação de desempenho acadêmico impactaram os níveis de autoeficácia acadêmica dos estudantes. Por sua vez, o gênero, a idade, a orientação sexual, a religião, a religiosidade e o consumo de bebida alcoólica não apresentaram significância estatística e foram excluídos do modelo final da regressão logística binomial.

A maior parte da amostra apresentou níveis de autoeficácia acadêmica acima da média, o que está em conformidade com achados prévios que sugerem que esse construto tende a ser influenciado por fatores contextuais e individuais, como características sociodemográficas e suporte educacional (Grøtan et al., 2019; Liu et al., 2023). Neste estudo, observou-se que variáveis como cor de pele, satisfação com a

vida e autoavaliação do desempenho acadêmico se mantiveram como preditoras da autoeficácia acadêmica, o que reforça a literatura que aponta que aspectos sociais e subjetivos desempenham um papel relevante na construção dessas crenças (Assari, 2016; Peguero & Shaffer, 2015).

Esses achados indicam que a autoeficácia acadêmica não deve ser compreendida apenas como um fator interno do estudante, mas como uma variável que reflete desigualdades estruturais e percepções subjetivas de competência. Pesquisas anteriores já apontaram que estudantes pertencentes a grupos racializados e com menor suporte institucional apresentam níveis reduzidos de autoeficácia acadêmica, o que pode comprometer seu desempenho acadêmico e a permanência na universidade (Adams, 2020; Ouch & Moradi, 2019).

Dessa forma, os resultados obtidos contribuem para essa discussão ao indicar que a autoeficácia acadêmica não é distribuída de maneira homogênea entre os estudantes, e que fatores como percepção de desempenho e bem-estar subjetivo são fundamentais para sua manutenção. Assim, estudantes com níveis de autoeficácia mais elevados tendem a usar mecanismos de enfrentamento mais adaptativos no ambiente acadêmico, aumentando a capacidade de manejar desafios, reduzir o estresse e aumentar a motivação para alcançar metas (Bandura, 1986, 1997; Howell & Hickman, 2022).

Portanto, tais achados reforçam indícios de que o desenvolvimento de crenças adaptativas de autoeficácia acadêmica nesse grupo deve ser considerado um importante alvo de intervenção e de ações psicoeducativas. Estratégias de ensino, como atividades de autoavaliação das crenças (Varier et al., 2021) e atividades de estímulo emocional (Ugwuanyi et al., 2020), podem ser aplicadas para esse objetivo.

Há evidências na literatura de que a cor de pele pode influenciar os níveis de autoeficácia acadêmica, sugerindo que estudantes negros apresentam menores índices dessa crença em comparação a outros grupos (Adams, 2020; Assari, 2016; Peguero & Shaffer, 2015). No presente estudo, verificou-se que os participantes que declararam ter a cor de pele preta apresentaram quase três vezes mais chances de apresentarem níveis de autoeficácia acadêmica abaixo da média.

Tabela 1. Resultados da regressão logística binomial para a distribuição social da autoeficácia acadêmica de universitários.

Variáveis		F% (n = 189)	OR (IC 95%)	p-valor
Cor de pele	Branca	27,0 (51)	-	-
	Preta	21,2 (40)	2,7 (1,0 - 7,6)	0,049
	Parda	51,8 (98)	1,0 (0,4 - 2,2)	0,990
Satisfação com a vida	Baixa	28,6 (54)	-	-
	Moderada	35,5 (67)	4,3 (1,8 - 10,3)	< 0,001
	Alta	35,9(68)	11,8 (4,5 - 31,3)	< 0,001
Desempenho acadêmico	Baixa	20,1 (38)	-	-
	Moderada	47,1(89)	2,6 (1,0 - 7,0)	< 0,001
	Alta	32,8 (62)	8,8 (3,0 - 26,3)	< 0,001

Notas. F% = frequência percentual; n = número de sujeitos; OR = odds ratio; IC 95% = intervalo de confiança de 95%; p-valor = significância estatística.

Uma possível explicação para esse achado refere-se às diferenças socioeconômicas e ao impacto do estresse de minoria, que podem comprometer o desenvolvimento de crenças adaptativas de competência nesse contexto (Assari, 2016; Ouch & Moradi, 2019). Contudo, há achados que apontam que a relação entre cor de pele e autoeficácia acadêmica pode ser mediada por fatores contextuais, como suporte social e ambiente institucional (Dominguez-Lara & Fernandez-Arata, 2019), e que, em determinados cenários, estudantes negros desenvolvem mecanismos compensatórios que atenuam os efeitos negativos de discriminação percebida (Caprara et al., 2022; Peguero & Shaffer, 2015). Isso indica que o impacto da cor de pele na autoeficácia acadêmica pode não ser uniforme e que investigações futuras devem considerar variáveis moderadoras e mediadoras dessa relação.

São as crenças de autoeficácia referentes à capacidade de desempenho acadêmico e social que facilitam a integração ao ambiente universitário e a predisposição a investir recursos emocionais e cognitivos para atingir um objetivo acadêmico (Bandura, 1997, 2011). Essas crenças sofrem impacto da disponibilidade dos mecanismos de enfrentamento fruto de fontes como *status* socioeconômico, circunstâncias de vida e valores culturais atrelados a cor de pele preta (Assari, 2016). Dessa forma, as crenças de autoeficácia no enfrentamento atuam como mediadoras na relação entre discriminação percebida e sofrimento psicológico, sendo que essa mediação ocorre tanto por meio do enfrentamento focado no problema quanto no focado na emoção, especialmente quando considerada a expectativa afetiva de estigma, ansiedade e preocupação sobre o estigma (Ouch & Moradi, 2019).

Assim, verifica-se que o desenvolvimento de crenças mais adaptativas de autoeficácia nesse grupo pode contribuir para uma possível redução de iniquidades raciais associadas ao contexto acadêmico, por meio do fortalecimento de crenças positivas sobre a capacidade de gerenciar demandas desse ambiente (Peguero & Shaffer, 2015).

Os achados desta pesquisa indicam que os participantes com níveis moderado e alto de satisfação com a vida apresentaram maior probabilidade de compor o grupo com nível de autoeficácia acima da média, corroborando evidências que associam crenças de autoeficácia a indicadores positivos de bem-estar subjetivo (Burger & Samuel, 2017; Kim & Song, 2021; Lacko et al., 2023).

Entretanto, alguns estudos referem que essa relação pode ser influenciada por fatores contextuais, como o nível de exigência acadêmica e a presença de fontes de suporte social (Hayat et al., 2020). Além disso, há achados que sugerem que, em determinados contextos, níveis elevados de autoeficácia podem estar associados a maiores níveis de frustração e estresse, caso as expectativas geradas não sejam atendidas, o que poderia comprometer a satisfação com a vida (Macakova & Wood, 2022). Ou seja, a relação entre autoeficácia acadêmica e satisfação com a vida pode não ser homogênea, e sua

compreensão deve considerar variáveis moderadoras que influenciem a direção e magnitude dessa associação.

Burguer e Samuel (2017) encontraram que a satisfação com a vida é sensível a flutuações nos níveis de autoeficácia. Segundo Bandura (1977, 1997, 2011), as crenças de autoeficácia são capazes de influenciar como as pessoas pensam, vivenciam emoções e se motivam. A satisfação com a vida como sensação subjetiva de bem-estar está sujeita à ação das crenças de autoeficácia.

Indivíduos com níveis mais elevados de autoeficácia tendem a apresentar um senso mais forte sobre sua competência pessoal e é mais provável que façam esforço para alcançar os objetivos traçados, aumentando as chances de obter resultados favoráveis (Bandura, 1997; Howell & Hickman, 2022). Essas pessoas têm maior satisfação com a vida devido ao esforço, ao desempenho nas tarefas e aos resultados obtidos, reforçando engajamento posterior e fortalecendo crenças naquele domínio. Logo, quanto mais elevado o nível de autoeficácia, maior a probabilidade de sucesso na tarefa empreendida e maior satisfação com a vida.

Os estudantes que autoavaliaram seu desempenho acadêmico em níveis moderado e alto tiveram maior probabilidade de compor o grupo com nível de autoeficácia acima da média, o que corrobora a literatura sobre a relação entre autoeficácia acadêmica e desempenho acadêmico (Bania & Oritz-Bance, 2023; Honicke & Broadbent, 2016; Stajkovic et al., 2018). Essa associação pode ser explicada pelo fato de que universitários com maior crença na própria capacidade tendem a apresentar maior engajamento em atividades acadêmicas e a empregar estratégias de regulação do esforço mais eficazes, resultando em melhor desempenho (Mega et al., 2014).

Contudo, há estudos que indicam que essa relação pode não ser linear, uma vez que níveis elevados de autoeficácia podem, em algumas circunstâncias, levar à superestimação da própria competência, resultando em menor esforço acadêmico e, conseqüentemente, pior desempenho (Honicke & Broadbent, 2016). Além disso, em contextos acadêmicos altamente competitivos, estudantes com altos níveis de autoeficácia podem assumir demandas excessivas, aumentando o risco de sobrecarga e *burnout* (Schunk & Pajares, 2002). Dessa forma, apesar da relação positiva observada neste estudo, a literatura sugere que a influência da autoeficácia sobre o desempenho acadêmico pode ser moderada por fatores como regulação do esforço e percepção de desafios acadêmicos, o que requer análises mais aprofundadas em investigações futuras.

Uma revisão sistemática com 59 estudos evidenciou correlação moderada entre a autoeficácia acadêmica e o desempenho acadêmico, sendo esta relação mediada e moderada por variáveis como regulação do esforço, procrastinação acadêmica e orientação dos objetivos (Honicke & Broadbent, 2016). Tal associação sugere uma relação bidirecional, em que níveis mais elevados de autoeficácia acadêmica tendem a resultar em melhor desempenho

acadêmico, e vice-versa. Esse processo ocorre porque estudantes com crenças mais positivas sobre sua capacidade demonstram maior engajamento na busca por resultados, quando comparados àqueles com crenças mais negativas ou rebaixadas (Mega et al., 2014). Portanto, verificar a influência do desempenho acadêmico nos níveis de autoeficácia de universitários pode auxiliar tanto as instituições educacionais quanto o corpo docente na estruturação de currículos e programas de aprendizagem que viabilizem o desenvolvimento de crenças adaptativas de autoeficácia nesse ambiente.

Em suma, a autoeficácia acadêmica é um dos fatores e preditores mais importantes para um processo de aprendizagem bem-sucedido, e seu aprimoramento pode resultar em resultados acadêmicos mais elevados (Yang et al., 2024; Ye et al., 2018; Yokoyama, 2019; Zhang et al., 2018). Espera-se que os resultados reunidos possam contribuir com o planejamento de programas de intervenção com foco na promoção de crenças adaptativas de autoeficácia acadêmica, tendo em vista a promoção de bem-estar e ajustamento psicológico diante dos desafios impostos pelo contexto universitário. Entre as limitações desta investigação, destaca-se que a amostra foi do tipo não probabilística e por conveniência, sem representatividade populacional. Portanto, é necessário ter cautela quanto à generalização dos resultados a outros contextos.

Finalmente, entende-se que o presente estudo contribuiu para ampliar a compreensão a respeito dos fatores associados à autoeficácia acadêmica em universitários e que os resultados apresentados e discutidos podem fomentar a implementação de propostas que visem a desenvolver crenças adaptativas de autoeficácia. A possibilidade de rastrear os níveis de autoeficácia, a identificação e o entendimento de fatores associados, aliados às evidências de impacto dessas crenças, abrem possibilidades para novas práticas de intervenção e ensino. Espera-se que tais achados possam servir como parâmetro de comparação em futuras pesquisas que busquem analisar variáveis que influenciam os níveis de autoeficácia acadêmica em universitários.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A investigação da autoeficácia acadêmica em estudantes do ensino superior contribuiu para a compreensão dos fatores que influenciam o desempenho e a adaptação a esse ambiente. Este estudo evidenciou que a cor de pele, a satisfação com a vida e a autoavaliação de desempenho acadêmico foram variáveis significativamente associadas à autoeficácia acadêmica, sugerindo que aspectos sociodemográficos e subjetivos desempenham um papel relevante na construção dessas crenças.

Esses achados apresentam implicações práticas para o desenvolvimento de intervenções voltadas à promoção da autoeficácia acadêmica, particularmente entre estudantes pertencentes a grupos vulneráveis. Considerando que

participantes de cor de pele preta apresentaram maiores chances de níveis reduzidos de autoeficácia, recomenda-se que instituições de ensino superior adotem políticas de suporte acadêmico e psicossocial voltadas a esse grupo, incluindo mentorias, programas de fortalecimento identitário e iniciativas de combate ao racismo institucional, que podem atuar como fatores moderadores dessa relação (Assari, 2016; Ouch & Moradi, 2019).

Além disso, a relação positiva entre satisfação com a vida e autoeficácia acadêmica sugere que estratégias de suporte emocional e promoção de bem-estar podem auxiliar no fortalecimento das crenças de competência acadêmica. Programas institucionais que integrem habilidades de regulação emocional e mecanismos de suporte social, como grupos de apoio e aconselhamento psicológico, podem ser implementados para favorecer essa dinâmica (Burger & Samuel, 2017; Kim & Song, 2021).

Quanto à autoavaliação do desempenho acadêmico, verificou-se que estudantes que percebem seu rendimento como moderado ou alto demonstram maior autoeficácia acadêmica. Isso sugere que práticas pedagógicas que incentivem a autorregulação da aprendizagem e ofereçam *feedbacks* estruturados sobre o progresso acadêmico podem contribuir para a construção de crenças adaptativas de autoeficácia (Schunk & Pajares, 2002). Estratégias como avaliação formativa, planejamento de metas de aprendizado e orientação acadêmica individualizada podem ser consideradas no âmbito institucional para fortalecer esse aspecto.

No que se refere a direções futuras de pesquisa, destaca-se a necessidade de investigações longitudinais para avaliar a estabilidade dos achados e explorar possíveis mecanismos mediadores dessas relações. Além disso, sugere-se a ampliação da amostra para diferentes contextos universitários, incluindo instituições de diferentes regiões do país e níveis de seletividade acadêmica, a fim de verificar a generalização dos resultados. Estudos futuros também podem examinar a interação entre a autoeficácia acadêmica e outras variáveis, como suporte social, carga horária de estudos e expectativas acadêmicas, a fim de aprofundar a compreensão dos fatores que contribuem para a construção e manutenção dessa crença no contexto do ensino superior.

REFERÊNCIAS

- Adams, E. A., Kurtz-Costes, B., Hoffman, A. J., Volpe, V. V., & Rowley, S. J. (2020). Longitudinal relations between skin tone and self-esteem in African American girls. *Developmental Psychology*, 56(12), 2322-2330. <https://doi.org/10.1037/dev0001123>
- Anderson, S. L., & Betz, N. E. (2001). Sources of social self-efficacy expectations: Their measurement and relation to career development. *Journal of Vocational Behavior*, 58(1), 98-117. <https://doi.org/10.1006/jvbe.2000.1753>

- Ampuero-Tello, N. L., Zegarra-López, A. C., Padilla-López, D. A., & Venturo-Pimentel, D. S. (2022). Academic self-efficacy as a protective factor for the mental health of university students during the COVID-19 pandemic. *Interacciones*, 8, e289. <https://doi.org/10.24016/2022.v8.289>
- Assari, S. (2016). General self-efficacy and mortality in the USA: Racial differences. *Journal of Racial and Ethnic Health Disparities*, 4(4), 746-757. <https://doi.org/10.1007/s40615-016-0278-0>
- Bandura, A. (2011). On the functional properties of perceived self-efficacy revisited. *Journal of Management*, 38(1), 9-44. <https://doi.org/10.1177/0149206311410606>
- Bandura, A. (1993). Perceived self-efficacy in cognitive development and functioning. *Educational Psychologist*, 28(2), 117-148. https://doi.org/10.1207/s15326985ep2802_3
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. Macmillan.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84(2), 191-215. <https://doi.org/10.1037//0033-295x.84.2.191>
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Prentice Hall.
- Bania, N. S., & Oritz-Bance, L. (2023). The mediating role of psychological distress on the effect of self-efficacy to academic resilience of emerging adults: Implications for CBT intervention [Preprint]. *Research Square*. <https://doi.org/10.21203/rs.3.rs-3240210/v1>
- Burger, K., & Samuel, R. (2017). The role of perceived stress and self-efficacy in young people's life satisfaction: A longitudinal study. *Journal of Youth and Adolescence*, 46(1), 78-90. <https://doi.org/10.1007/s10964-016-0608-x>
- Caprara, M., Di Giunta, L., Bermúdez, J., & Caprara, G. V. (2020). How self-efficacy beliefs in dealing with negative emotions are associated to negative affect and to life satisfaction across gender and age. *PLOS One*, 15(11), e0242326. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0242326>
- Caprara, M., Gerbino, M., Mebane, M. E., & Ramirez-Uclés, I. M. (2022). Self-efficacy beliefs in managing positive emotions: Associations with positive affect, negative affect, and life satisfaction across gender and ages. *Frontiers in Human Neuroscience*, 16, 927648. <https://doi.org/10.3389/fnhum.2022.927648>
- Code, J., Zap, N., & Ralph, R. (2021). Academic success online: The mediating role of self-efficacy on personality and academic performance [Preprint]. *Research Square*. <https://doi.org/10.21203/rs.3.rs-901632/v1>
- Crane, M. F., Brabazon, G., Gucciardi, D. F., Loveday, T., & Wiggins, M. (2017). General self-efficacy and psychological resilience promote skill acquisition rate under psychological pressure. *Australasian Journal of Organisational Psychology*, 10, e3. <https://doi.org/10.1017/orp.2017.3>
- Dominguez-Lara, S., & Fernández-Arata, M. (2019). Autoeficacia académica en estudiantes de psicología de una universidad de Lima. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 21, 1-13. <https://doi.org/10.24320/redie.2019.21.e32.2014>
- Field, A. (2020). *Descubriendo a estadística usando o SPSS* (5. ed.). Penso.
- Franzen, K., Moschner, B., & Hellmich, F. (2024). Predictors of primary school teachers' self-efficacy beliefs for inclusive education. *Frontiers in Education*, 9, 1437839. <https://doi.org/10.3389/educ.2024.1437839>
- Gazo, A. M., Mahasneh, A. M., Abood, M. H., & Muhediat, F. A. (2020). Social self-efficacy and its relationship to loneliness and internet addiction among Hashemite University students. *International Journal of Higher Education*, 9(2), 144-155. <https://doi.org/10.5430/ijhe.v9n2p144>
- GBD 2019 Mental Disorders Collaborators. (2022). Global, regional, and national burden of 12 mental disorders in 204 countries and territories, 1990–2019: A systematic analysis for the global burden of disease study 2019. *The Lancet Psychiatry*, 9(2), 137-150. [https://doi.org/10.1016/s2215-0366\(21\)00395-3](https://doi.org/10.1016/s2215-0366(21)00395-3)
- Grether, T., Sowislo, J. F., & Wiese, B. S. (2018). Top-down or bottom-up? Prospective relations between general and domain-specific self-efficacy beliefs during a work-family transition. *Personality and Individual Differences*, 121, 131-139. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2017.09.021>
- Grøtan, K., Sund, E. R., & Bjerkset, O. (2019). Mental health, academic self-efficacy and study progress among college students: The shot study, Norway. *Frontiers in Psychology*, 10, 45. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.00045>
- Hayat, A. A., Shateri, K., Amini, M., & Shokrpour, N. (2020). Relationships between academic self-efficacy, learning-related emotions, and metacognitive learning strategies with academic performance in medical students: A structural equation model. *BMC Medical Education*, 20(1), 76. <https://doi.org/10.1186/s12909-020-01995-9>
- Hayes, J. A. (2024). College students' academic and career success. In J. A. Hayes. *College student mental health and wellness: Coping on campus* (pp. 227-246). Emerald. <https://doi.org/10.1108/978-1-83549-194-220241008>
- Honicke, T., & Broadbent, J. (2016). The influence of academic self-efficacy on academic performance: A systematic review. *Educational Research Review*, 17, 63-84. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2015.11.002>
- Howell, S. L., & Hickman, C. J. (2022). *Self-Efficacy*. EdTech Books. <https://doi.org/10.59668/371.6509>
- Jiramanee, A., Driessnack, M., & Tilden, E. (2022). Systematic review of self-report measures of maternal self-efficacy. *Journal of Obstetric, Gynecologic & Neonatal Nursing*, 51(5), 491-501. <https://doi.org/10.1016/j.jogn.2022.05.003>

- Kim, C. H., & Song, Y. E. (2021). Relationship between the self-efficacy and life satisfaction according to the physical activity level of University students. *Sports Science, 39*(3), 167-172. <https://doi.org/10.46394/iss.39.3.19>
- Lacko, D., Čeněk, J., & Hrebickova, M. (2023). University students' and lecturers' perceived stress and satisfaction with life during the COVID-19 pandemic: The role of personality traits and self-efficacy. *Social and Personality Psychology Compass, 18*(5), e12957. <https://doi.org/10.31234/osf.io/th72z>
- Lange, M., & Kayser, I. (2023). Self-efficacy, work-related autonomy and work-family conflict and their role on employee's stress level during home-based remote work. *Population Medicine, 5*(suppl.), A1270. <https://doi.org/10.18332/popmed/164005>
- Liu, X., Ji, X., & Zhang, Y. (2023). Trajectories of college students' general self-efficacy, the related predictors, and depression: A piecewise growth mixture modeling approach. *Heliyon, 9*(5), e15750. <https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2023.e15750>
- Lopes de Oliveira, T., Oliveira, R. V., Griep, R. H., Moreno, A. B., Almeida, M. D., Almqvist, Y. B., & Fonseca, M. D. (2021). Brazilian longitudinal study of adult health (ELSA-Brasil) participant's profile regarding self-rated health: A multiple correspondence analysis. *BMC Public Health, 21*(1), 1761. <https://doi.org/10.1186/s12889-021-11760-2>
- Macakova, V., & Wood, C. (2022). What shapes academic self-efficacy? In M. S. Khirine & T. Nielse, (Eds.), *Academic self-efficacy in education* (pp. 99-109). Springer. https://doi.org/10.1007/978-981-16-8240-7_6
- Macena, M., & Faro, A. (2023). O papel mediador da autoeficácia e da autoestima na ansiedade: Um estudo com universitários. *Revista Brasileira de Terapias Cognitivas, 19*(2), 195-201. <https://doi.org/10.5935/1808-5687.20230023>
- Maddux, J. E., & Kleiman, E. M. (2016). Self-efficacy: A foundational concept for positive clinical psychology. In A. M. Wood & J. Johnson (Eds.), *The Wiley handbook of positive clinical psychology* (cap. 7, pp. 89-101). Wiley.
- Mega, C., Ronconi, L., & De Beni, R. (2014). What makes a good student? How emotions, self-regulated learning, and motivation contribute to academic achievement. *Journal of Educational Psychology, 106*(1), 121-131. <https://doi.org/10.1037/a0033546>
- Muñoz Guevara, L. A. (2022). Autoeficacia académica y competencias genéricas en estudiantes de educación de una universidad nacional de Lima. *Revista de Investigación en Psicología, 25*(1), 23-39. <https://doi.org/10.15381/rinvp.v25i1.21696>
- Nunes, D., & Faro, A. (2019). Autoeficácia: aspectos conceituais e implicações no campo da saúde. In A. Faro, M. E. O. Lima, D. X. França, S. R. F. Enumo & C. R. Pereira (Eds.), *Psicologia social e psicologia da saúde: Tópicos atuais* (pp. 180-191). CRV.
- Ouch, S., & Moradi, B. (2019). Cognitive and affective expectation of stigma, coping efficacy, and psychological distress among sexual minority people of color. *Journal of Counseling Psychology, 66*(4), 424-436. <https://doi.org/10.1037/cou0000360>
- Peguero, A. A., & Shaffer, K. A. (2015). Academic self-efficacy, dropping out, and the significance of inequality. *Sociological Spectrum, 35*(1), 46-64. <https://doi.org/10.1080/02732173.2014.978428>
- Polydoro, S. J., & Guerreiro-Casanova, D. C. (2010). Escala de auto-eficácia na formação superior: Construção e estudo de validação. *Avaliação Psicológica, 9*(2), 167-278.
- Power, J., Lynch, R., & McGarr, O. (2019). Difficulty and self-efficacy: An exploratory study. *British Journal of Educational Technology, 51*(1), 281-296. <https://doi.org/10.1111/bjet.12755>
- Remondi, C., Gerbino, M., Cirimele, F., Thartori, E., Bacchini, D., Di Giunta, L., ... Pastorelli, C. (2024). Bidirectional longitudinal associations between parental self-efficacy and child rule-breaking behaviours: A random-intercept cross-lagged panel study. *International Journal of Psychology, 59*(5), 772-782. <https://doi.org/10.1002/ijop.13152>
- Santos, A. A., Zanon, C., & Ilha, V. D. (2019). Autoeficácia na formação superior: Seu papel preditivo na satisfação com a experiência acadêmica. *Estudos de Psicologia (Campinas), 36*, e160077. <https://doi.org/10.1590/1982-0275201936e160077>
- Schunk, D. H., & DiBenedetto, M. K. (2021). Self-efficacy and human motivation. *Advances in Motivation Science, 8*, 153-179. <https://doi.org/10.1016/bs.adms.2020.10.001>
- Schunk, D. H., & Pajares, F. (2002). The development of academic self-efficacy. In A. Wigfield & J. S. Eccles (Eds.), *Development of achievement motivation* (pp. 15-31). Academic Press. <https://doi.org/10.1016/B978-012750053-9/50003-6>
- Schunk, D. H., & Usher, E. L. (2019). Social cognitive theory and motivation. In R. M. Ryan (Ed.), *The Oxford handbook of human motivation* (cap. 2, p. 10-26). Oxford University.
- Schutte, N. S., & Malouff, J. M. (2016). General and realm-specific self-efficacy: Connections to life functioning. *Current Psychology, 35*(3), 361-369. <https://doi.org/10.1007/s12144-014-9301-y>
- Sio Jyh Lih, J., & Ismail, R. B. (2019). Binary logistic regression analysis of teacher self-efficacy factors influencing literacy and numeracy. *World Journal of Education, 9*(1), 209-220. <https://doi.org/10.5430/wje.v9n1p209>
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2007). Dimensions of teacher self-efficacy and relations with strain factors, perceived collective teacher efficacy, and teacher burnout. *Journal of Educational Psychology, 99*(3), 611-625. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.99.3.611>
- Stajkovic, A. D., Bandura, A., Locke, E. A., Lee, D., & Sergent, K. (2018). Test of three conceptual models of influence of the Big Five personality traits and self-efficacy on academic performance: A meta-analytic path-analysis. *Personality and Individual Differences, 120*, 238-245. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2017.08.014>

- Ugwuanyi, C. S., Okeke, C. I., & Asomugha, C. G. (2020). Prediction of learners' mathematics performance by their emotional intelligence, self-esteem and self-efficacy. *Cypriot Journal of Educational Sciences, 15*(3), 492-501. <https://doi.org/10.18844/cjes.v15i3.4916>
- Varier, D., Kitsantas, A., Zhang, X., & Saroughi, M. (2021). Self-efficacy for self-assessment: Development and validation of the SEESA-AW scale for argumentative writing. *International Journal of Educational Research, 110*, 101885. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2021.101885>
- Warshawski, S., Bar-Lev, O., & Barnoy, S. (2019). Role of academic self-efficacy and social support on nursing students' test anxiety. *Nurse Educator, 44*(1), E6-E10. <https://doi.org/10.1097/nne.0000000000000552>
- Yang, Y., Maeda, Y., & Gentry, M. (2024). The relationship between mathematics self-efficacy and mathematics achievement: Multilevel analysis with NAEP 2019. *Large-scale Assessments in Education, 12*(1), 16. <https://doi.org/10.1186/s40536-024-00204-z>
- Ye, L., Posada, A., & Liu, Y. (2018). The moderating effects of gender on the relationship between academic stress and academic self-efficacy. *International Journal of Stress Management, 25*(S1), 56-61. <https://doi.org/10.1037/str0000089>
- Yokoyama, S. (2019). Academic self-efficacy and academic performance in online learning: A mini review. *Frontiers in Psychology, 9*, 02794. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.02794>
- Yoo, J., & Ryff, C. D. (2019). Longitudinal profiles of psychological well-being and health: Findings from Japan. *Frontiers in Psychology, 10*, 02746. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.02746>
- Zee, M., & Koomen, H. M. (2016). Teacher self-efficacy and its effects on classroom processes, student academic adjustment, and teacher well-being. *Review of Educational Research, 86*(4), 981-1015. <https://doi.org/10.3102/0034654315626801>
- Zhang, X., Meng, L., Liu, H., Luo, R., Zhang, C., Zhang, P., & Liu, Y. (2018). Role of academic self-efficacy in the relationship between self-directed learning readiness and problem-solving ability among nursing students. *Frontiers of Nursing, 5*(1), 75-81. <https://doi.org/10.1515/fof-2018-0011>

Artigo submetido em: 9 de dezembro de 2024.

Artigo Aceito em: 16 de março de 2025.

Artigo publicado online em: 12 de dezembro de 2025.

Fonte de financiamento: Nada consta.

Editora responsável:

Carmem Beatriz Neufeld

Outras informações relevantes:

Este artigo foi submetido no GNPapers da RBTC código 553.